
A DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA KIRIRI: UM ESTUDO COM BASE NA ANTROPOLOGIA HISTÓRICA ¹

Taíse de Jesus Chates

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFBA
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
E-mail: chates@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa “A Domesticação da Escola: Uma Etnografia Histórica da Educação e da Escola Kiriri”, em andamento no PPGA-UFBA. A história da escola Kiriri e a domesticação desta por este povo são o foco principal da pesquisa. Assim, discuto a noção de “domesticação” à luz da antropologia histórica, com foco na análise de processos educativos. A percepção dos indígenas enquanto sujeitos históricos é enfatizada a partir da adoção de tal noção. A leitura crítica de diversos conceitos se torna indispensável para o desencadeamento do trabalho, tais como escola indígena intercultural, diferenciada e bilíngue. Devido à minha participação no Observatório da Educação Escolar Indígena – núcleo local do território etnoeducacional Nordeste I, amplio o olhar sobre o objeto, dialogando tanto com a literatura etnológica quanto com outras áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: etnologia indígena; educação escolar indígena; educação indígena

INTRODUÇÃO

No Brasil, os povos indígenas foram explicitamente tratados como povos a se domesticar. Nesta pesquisa, busco analisar a domesticação da escola pelo povo Kiriri. Ao mesmo tempo, para aprofundar a compreensão da domesticação da escola, instituição esta que não é originariamente indígena. Defendo que seja necessário um mergulho no processo histórico que consolidou e vem consolidando as concepções e práticas deste povo, tanto no que diz respeito à educação fora ou dentro da escola

¹ Este texto é uma versão resumida do que foi apresentado no exame de qualificação à banca, referente à pesquisa de mestrado “A Domesticação da Escola: uma Etnografia Histórica da Educação e da Escola Kiriri”. Ao mesmo tempo, é uma versão ampliada do texto que teve como objetivo mediar a apresentação dos resultados preliminares da pesquisa referida no CONLAB – Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 07 a 10 de agosto de 2011, na Universidade Federal da Bahia.



O indígena, longe de ser visto como um “selvagem” a ser domesticado, é entendido como sujeito que se apropria de elementos não-indígenas e os domestica de acordo com seus interesses e demandas. A escola é um exemplo de elemento não-indígena que pode ser domesticado, foco deste estudo.

DISCUTINDO A EDUCAÇÃO E A ESCOLA

Bárbara Freitag (1979: 13), traça um quadro analítico sobre a educação, no qual identifica dois elementos comuns entre as abordagens teóricas que analisa ²: 1) a educação sempre está ligada a uma doutrina pedagógica que reflete uma filosofia de vida; 2) instituições sociais específicas funcionam como porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica numa realidade social concreta. Entretanto, a autora discorre basicamente sobre a educação escolar e não sobre a educação de maneira ampliada. Penso que a educação é mais ampla do que a que Freitag aborda, assim como Brandão, pois, sabe-se que a escola é apenas um dos espaços em que ocorre a educação. Carlos Rodrigues Brandão, ao escrever sobre a educação em diversos contextos, não somente se referindo aos povos indígenas, comenta que esta acontece em locais variados e com modelos variados, ou seja, defende que a escola não é o único local no qual a educação ocorre, nem o professor é o único profissional que media os processos educativos (Brandão, 2007: 09). Gersen Baniwa (Luciano), ao discutir as características da educação indígena e da educação escolar indígena, defende que:

a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção do conhecimento dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (LUCIANO, 2006).

Gramsci (NOSELLA, 2004) já colocava a necessidade de se educar a partir da realidade viva, tendo um ambiente educativo que incitasse a análise profunda da realidade

² Os teóricos que Freitag analisa ou cita são: Durkheim, Parsons, Dewey, Mannheim, Bourdieu, Passeron, Becker, Schultz, Edding, Solow, Huisken, Althusser, Establet, Poulantzas, Marx e Gramsci.

em seus diversos contextos, e não apenas uma absorção de valores a serem reproduzidos sem a mínima reflexão. A idéia gramsciana defende então que, para associar a escola ao trabalho, por exemplo, não seria suficiente apenas implantar uma horta nos fundos da escola, mas que seria necessária toda uma reconstrução dos valores hegemônicos escolares na direção da associação entre o trabalho material e o intelectual. A educação deve se conectar verdadeiramente com a realidade viva e não com doutrinas frias e enciclopédicas. Assim, deve-se educar para a liberdade concreta, historicamente determinada e universal. Porém, para que tal colocação não seja descontextualizada, tal como as concepções criticadas por Gramsci, é necessário que se ponha em questão a própria noção de história, que para Paulo Freire se configura como algo inacabado, porém, diretamente ligado à responsabilidade do ser humano de “mover-se” no mundo, assim, reconhecendo “que somos seres *condicionados* mas não *determinados* [e] que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável” (FREIRE, 1996: 19). Em Sahlins, história se relaciona com as possibilidades das “[...]diversidades de estruturas e assim, de repente, há um mundo de coisas novas a serem consideradas” (SAHLINS, 1990: 94). Fato comum às sociedades indígenas em situação de contato interétnico.

No que diz respeito ao contato intercultural entre os povos indígenas e os povos europeus, são colocadas três diferentes maneiras de posturas político-metodológicas. No que diz respeito à educação, Cláudio Félix, ao partir de Antonella Tassinari, aponta-as da seguinte maneira:

a) a primeira concebe-na como espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena; b) a segunda a entende como espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena; c) a terceira abordagem compreende a escola indígena como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados (a escola de fronteiras) (FÉLIX, 2007: 46)

O autor segue o texto defendendo o motivo pelo qual opta por analisar a educação indígena a partir da abordagem da “escola de fronteiras”. Um dos motivos

expostos é a necessidade de se ter uma sensibilidade teórica com a complexidade da realidade dos povos indígenas (FÉLIX: 47).

As definições de educação e de educação escolar expostas acima são imprescindíveis para demarcar qual a concepção de educação aqui adotada. Como o tema central deste estudo é a domesticação da escola, o que, em linhas gerais, podemos dizer que é a relação entre a educação indígena e a educação escolar indígena, tal demarcação se faz necessária. Afinal, se a educação fosse vista de maneira homogênea, presente somente no espaço escolar, a relação entre educação e escola não poderia ser vista como foco de análise.

O POVO KIRIRI: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA

Segundo a história contada pelos indígenas mais velhos, o nome Kiriri está ligado a uma árvore chamada Kiri (Professores Indígenas, 2005). Já Sheila Brasileiro, antropóloga que realizou um estudo em 1996, que resultou na dissertação “O Processo Faccional no povo indígena Kiriri”, defende que o termo “Kiriri” significa povo “calado”, “taciturno” em guarani, denominação esta que teria sido atribuída pelos Tupi da costa ao “povo do sertão”³.

O contato entre os Kiriri e brancos remonta ao século XVII, junto com a colonização e os trabalhos catequéticos, que se iniciaram com a fundação da aldeia de Saco dos Morcegos, posteriormente chamada de Mirandela. Hoje, o núcleo de Mirandela ocupa o centro da Terra Indígena Kiriri, onde se concentraram os conflitos com os não-índios no período da retomada do Território Kiriri. A primeira escola na aldeia foi construída junto com o primeiro posto indígena do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1949. A escola foi intitulada Escola Pe. Renato Galvão, nome do padre que ficou conhecido pelo seu trabalho junto a este povo, desse modo, o Posto foi nomeado “Posto Indígena de Tratamento Governador Góes Calmon” (Bandeira, 1972).

³ Explicação encontrada no site do ISA – Instituto Socioambiental.

O povo Kiriri vive na Terra Indígena Kiriri, no município de Banzaê, ao lado de Ribeira do Pombal, estado da Bahia, cerca de 300 Km distante de Salvador. Sua população é de cerca de 2.000 pessoas e seu Território abrange uma área de 12.300 hectares. Este Território se divide em onze núcleos: Araçá, Baixa da Cangalha, Baixa do Juá, Cajazeira, Canta Galo, Gado velhaco, Lagoa Grande, Marcação, Mirandela, Pau Ferro e Segredo. O acesso ao Território, em linhas gerais, é difícil devido às condições das estradas. Porém, alguns núcleos, por serem mais afastados do que outros, contam com uma dificuldade maior de acesso.

No que diz respeito ao contingente populacional Kiriri, pude encontrar dados desde 1972, ocasião da primeira dissertação sobre este povo. Bandeira (1972) registrou, através de seus dados de campo, um total de 470 indivíduos. Carvalho (2004) aponta um contingente populacional de pouco mais de 1500 indivíduos, distribuídos em 292 grupos domésticos. Já Macêdo (2009), levanta o número de 2000 pessoas.

A pintura abaixo, que é de uma criança Kiriri e estava pregada num mural da escola Índio Feliz – localizada no núcleo Cajazeira, dá uma dimensão da disposição dos núcleos na Terra Indígena e do seu tamanho. Como é visível, o formato da Terra Indígena é octogonal. Os Kiriri se referem ao formato de sua Terra como “chapéu de sol” e se referenciam numa série de marcos naturais que orientam no conhecimento de seu território (Macêdo, 2009: 35). Tais informações apontam um destaque para o conhecimento deste povo sobre seu Território.



Núcleo Cajazeira, abril de 2010

O povo se divide hoje em dois grupos que vivem na mesma Terra Indígena e são liderados pelo cacique Lázaro e pelo pajé Zezão, de um lado; e pelo cacique Manoel e pelo pajé Adonias, de outro (Macêdo, 2009). Ao conversar com a professora Josineide Kiriri, do grupo liderado pelo cacique Manoel, ela expressou da seguinte maneira a divisão sobre seu povo: “a gente tem dois grupos, mas é todo mundo Kiriri”⁴.

A ESCOLA KIRIRI

Ao longo do processo colonizatório no Brasil, os povos indígenas foram tratados como se tivessem que ser “domesticados”, ou seja, como se tivessem que obter uma dita civilidade, baseada em valores eurocêntricos (Silva e Ferreira, 2001). Estes sofreram tanto violência física quanto violência simbólica (Silva, 2001), foram dizimados e submetidos a processos sociais totalmente extrínsecos à dinâmica social adotada por cada povo (Dantas, Sampaio e Carvalho, 2001; Oliveira, 1999), tais como a catequização e a relação com a escola.

A educação escolar foi então utilizada pelos jesuítas como instrumento de difusão da língua portuguesa. Esta foi indispensável, na concepção jesuítica, para a conversão dos índios à religião cristã e durou, junto aos jesuítas, pouco mais de um século, até o afastamento destes dos sertões brasileiros (Côrtes, 1996: 79).

Brasileiro (1996) defende que, se as missões imprimiram uma ação catequizadora, impondo princípios da “cultura ocidental”, também exerceram um papel

⁴ Diante da divisão do povo Kiriri em dois grupos, opto aqui por não realizar um estudo que tenha o objetivo de realizar uma comparação entre estes grupos, mas sim de aproveitar as situações que pude vivenciar em campos e as referências bibliográficas respeitando a concepção dos Kiriri sobre este processo, ou seja, levando em consideração a especificidade existente em cada grupo. Para isto, sempre referenciarei o grupo e o núcleo no qual vivenciei a situação referenciada em campo, além de apontar estas informações quando presentes nos materiais bibliográficos citados. Assim, o grupo hoje liderado pelo cacique Lázaro e pelo pajé Zezão será referenciado como grupo Kiriri de Mirandela e o grupo hoje liderado pelo cacique Manoel e pelo pajé Adonias será referenciado como grupo Kiriri de Cantagalo. É importante ressaltar que as referências feitas a eventos ocorridos antes de 1988 não comportam tal postura teórico-metodológica, pois o processo de divisão política e territorial deste povo em dois grupos aconteceu neste ano, ou seja, antes o povo Kiriri estava organizado num único grupo, liderado pelo cacique Lázaro.

relevante em relação à subsistência indígena, num contexto de extermínio em massa dos povos indígenas, pois as missões cumpriram certo papel de proteção.

O trabalho missionário jesuítico teve continuidade com diversos padres, que atuaram em defesa ou contrariamente aos interesses do povo Kiriri. A partir de 1946, o padre diocesano Renato Galvão passou a se destacar junto a este povo, contribuindo inclusive para o reconhecimento oficial de suas terras (Côrtes, 1996: 80). Assim, a organização Kiriri e o trabalho do Pe. Galvão impulsionaram a implantação do Posto Indígena de Tratamento Governador Góes Calmon em 1949, constituído por um posto de saúde e pela primeira escola na aldeia, nomeada Escola Pe. Renato Galvão, ambos do SPI (Côrtes, 1996: 81).

Maria de Lourdes Bandeira (1972) descreveu, em sua etnografia, que no município de Ribeira do Pombal, onde se concentrava boa parte do povo Kiriri, o ensino municipal contava com os níveis primário e secundário, contando com:

- Um Ginásio Industrial, mantido pela Fundação Educacional Ministro Oliveira Brito, situado na sede do município, com 162 alunos e alunas matriculados (85 meninas e 77 meninos) em 1967;
- Três escolas primárias, mantidas pelo Estado;
- Quarenta e sete escolas municipais (três na cidade e as outras na zona rural);
- A escola Padre Renato Galvão, mantida pelo SPI (Bandeira, 1972: 23).

Bandeira expôs ainda as condições de estudo nas escolas da época, com as escolas do município de Ribeira do Pombal, onde apenas a escola do SPI se direcionava apenas para os indígenas.

Com o processo de retomada da Fazenda Picos, o trabalho da New Tribes Mission acabou, com a anuência da FUNAI, substituindo o que foi implantado anteriormente, que contava com a participação de monitores indígenas Kiriri. Assim, um ensino de caráter catequético foi reintroduzido (Côrtes, 1996).

Em sua dissertação, escrita na década de 90, Côrtes (1996) levanta uma série de dificuldades vivenciadas pelos povos indígenas da Bahia em relação às suas escolas, dentre estes, os Kiriri. Um dos problemas apontados é a necessidade de mais de três salas para que uma escola indígena fosse registrada de acordo com os critérios da Secretaria Estadual de Educação. Assim, inúmeras escolas indígenas ficavam sem registro e sem a assistência estatal devida. Outro ponto levantado foi a não-remuneração dos professores indígenas pelo Estado ⁵, o que se desdobrou, entre os Kiriri, na ocorrência de ajuda financeira por parte da missão religiosa BAHÁ'I e de freiras da cidade de Cícero Dantas. Entretanto, tal ajuda financeira não vinha com um acompanhamento sistemático do planejamento escolar, mas possibilitava uma interferência direta das freiras nas escolas em torno de algumas questões, tais como o uso dos recursos escolares e o acesso de outras instituições ou pesquisadores aos Kiriri. A continuidade dos estudos dos professores Kiriri era facilitada pelas freiras, na escola do município de Banzaê, em Cícero Dantas ou na sede da paróquia onde os professores tomavam aula de catequese nos finais de semana. Além destas dificuldades colocadas por Côrtes, Macêdo defende a necessidade de que os hábitos alimentares Kiriri sejam contemplados (Macêdo, 2009: 70).

Côrtes aponta que as práticas educativas utilizadas pelo Estado após o trabalho da New Tribes Mission, eram visivelmente de cunho integracionista, em consonância com a catequese jesuítica, como aponta o trecho da fala de uma professora da FUNAI que trabalhava com os Kiriri, por ocasião do dia 19 de abril de 1988: “temos que nos orgulhar de toda a nação brasileira, hoje procuramos atrair os índios para a civilização, trabalham para isso com a Fundação Nacional dos Índios – FUNAI, outras entidades de apoio ao índio e missões religiosas” (CÔRTEZ, 1996: 82). Para Côrtes, esta dramatização do dia 19 de abril, presenciada pela autora, demonstra uma pedagogia de negação dos valores sócio-culturais, tendo como base o lema “ORDEM E PROGRESSO”, presente na bandeira nacional, e referenciado na escola urbana (Côrtes, 1996: 85).

⁵ Em 22 de dezembro de 2010, foi aprovada na Bahia a lei de nº 18.629/2010, inédita no país, que institui a carreira de Professor Indígena no quadro do Magistério Público do Estado da Bahia. Desse modo os problemas burocráticos relacionados à remuneração de professoras e professores indígenas começam a ser resolvidos na Bahia.

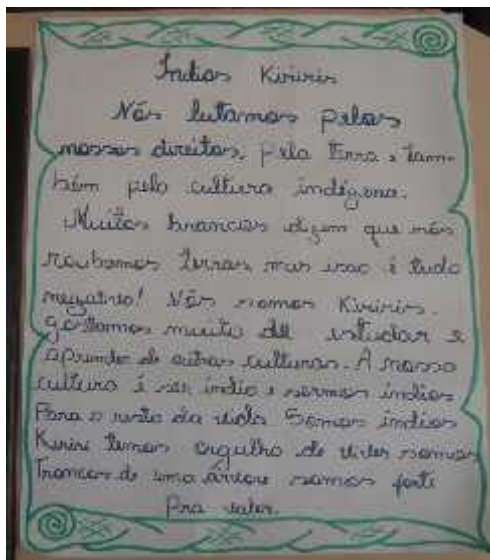
Assim como aconteceu com outros povos no Brasil, o povo Kiriri foi obrigado a passar por um longo e conflituoso processo de retomada de suas terras. A educação, enquanto processo social e, desse modo, não isolado, se relaciona diretamente com o contexto de luta pela terra. A relação entre a luta deste povo por suas terras e o papel da escola pode ser apontada na fala da professora América Kiriri, por ocasião da retomada da Fazenda Picos, que aconteceu em 1983 e teve importante significado para a retomada das terras e é considerada pela professora como uma escola, fala esta apontada por Côrtes em sua dissertação:

Durante a retomada da Fazenda Picos era uma própria escola, porque cada dia que a gente passava lá eu anotava direitinho, o que não anotava deixava guardado na memória e desenhávamos na escola, todo sofrimento que a gente passou lá. Tem a parte do Toré, quando a gente foi comemorar nossa festa lá, quando já estava desocupada. (América Kiriri, 1994 apud Côrtes, 1996: 92)

Sobre a luta pela escola e a relação dos Kiriri com organizações, Brasileiro (1996) destaca o foco na “educação”⁶ como elemento diferenciador dos projetos políticos da FUNAI e de algumas organizações que atuavam com os Kiriri na década de 80. Assim, a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ-BA), junto com o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), de São Paulo, e o Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP), de Salvador, realizaram um trabalho de desenvolvimento comunitário com os Kiriri, intitulado “Projeto Kiriri”. Além do estímulo às roças comunitárias, a construção de uma “cantina” e de um sub-programa de “Educação Indígena” compuseram as ações do Projeto. O “sub-programa”, voltado para a escola, teve maior êxito, formando seis monitores indígenas indicados pelos Kiriri, que acabaram por suprir a demanda de professores nas escolas, devido à carência de professores nas escolas “oficiais”. Tal demanda ainda era direcionada ao público infantil. Brasileiro defende que o “Projeto Kiriri” buscava viabilizar uma prática educativa atenta aos aspectos específicos da cultura deste povo, valorizando sua “ciência” e sua “arte” e integrando os processos educativos às atividades agrícolas.

⁶ Enquanto a FUNAI buscava radicalizar seu papel de tutora, buscando manter um controle sobre os índios ao invés de manter procedimentos que fomentassem uma autonomia indígena ao invés de atrapalhá-la as outras organizações buscavam contribuir para o fortalecimento de uma autonomia indígena.

A foto abaixo, pregada na parede da Escola Municipal Indígena Índio Feliz, núcleo Cajazeira, exemplifica alguns aspectos da relação entre a luta pela da Terra e a Escola.



Núcleo Cajazeira, maio de 2010

A fotografia acima mostra um texto com centralidade na afirmação étnica Kiriri, em contraposição a uma imagem “negativa” construída por “muitos brancos”. Ao mesmo tempo, esta identidade é tratada de maneira integrada a outros elementos, tais como a luta pela terra e pela cultura indígena. É importante perceber a relação feita entre cultura e a concepção de pertencimento ao troco de uma árvore, relacionada à idéia de força.

A grande distância a ser vencida para se chegar às escolas, relatada por Bandeira, é um problema também observado por Côrtes posteriormente, na década de 90, mesmo não mais se tratando de um contexto no qual era necessário se dirigir à Ribeira do Pombal (Côrtes, 1996: 97). Ainda hoje as dificuldades para chegar na escola fazem parte do imaginário Kiriri, como aponta a fala de Seu Dionísio:

Eu morava lá pra perto ali do Facão, aí quando a gente vinha estudar, passava aqui no povoado em Mirandela, o pessoal branco enrabava a gente, e aconteceu que numa época eles mataram um índio, e aí é que nós não pudemos mais estudar. (Mirandela, fevereiro de 2010, entrevista com Seu Dionísio)

No grupo Kiriri de Cantagalo, existem cinco escolas municipalizadas: Escola Municipal Indígena Marechal Rondon, Escola Municipal Indígena Arco e Flecha, Escola Municipal Indígena Índio Feliz, Escola Municipal Indígena Índio em Novidade e Escola Municipal Indígena Pedro Lino, ligadas ao município de Banzaê. Já no grupo Kiriri de Mirandela, fui informada que existem quatro escolas estadualizadas há dois anos, que tiveram uma renomeação a partir da decisão da comunidade Kiriri de colocar nomes de índios Kiriri, são elas: Escola José Zacarias, que fica na sede, ou seja, em Mirandela; Escola Elizeu Pedro Alexandre, tida como anexo 01, que fica em Pau Ferro; Escola Vital Luiz de Souza, o anexo 02, que fica em Marcação; Escola José Pedro Batista, o anexo 03, que fica também em Marcação.

As escolas Kiriri ainda não contam com o Ensino Médio completo. Em 2010 começou a ser implantado o 1º ano do ensino médio no grupo liderado pelo cacique Manoel e em 2011 será implantado o 2º ano. Assim, o 3º ano é oferecido a alunos indígenas em escolas fora do Território Indígena.

QUAIS OS MOTIVOS PARA USAR O CONCEITO DE DOMESTICAÇÃO E SE BASEAR NA ANTROPOLOGIA HISTÓRICA?

Nesta pesquisa, utilizo como noção de domesticação a apropriação de um elemento originariamente não-indígena ⁷, seja modificando-o ou mantendo suas características iniciais. Acredito que o aprofundamento sobre como acontece este processo só pode ser aprofundado após uma análise detalhada dos dados. Assim, a noção de domesticação é uma opção teórico-metodológica, que objetiva realizar uma inversão do discurso indigenista, na qual um elemento originariamente não-indígena – a escola é, antes de qualquer coisa, tratada como item a ser domesticado e não como mero elemento domesticador. Este olhar não se propõe, ao mesmo tempo, a se basear em concepções românticas, que venham a ignorar as relações de poder entre os povos indígenas e a

⁷ É importante ressaltar que o termo “ocidentais”, aqui, não se refere a um todo genérico, bem como o uso do termo indígena não desconsidera a grande diversidade étnica, para minimizar esta questão, busco utilizar mais o termo “originariamente não-indígena” ao invés de ocidental.

sociedade nacional. Para delinear uma base sobre a discussão em torno do conceito de domesticação, passo para o que defendem alguns estudos.

Catherine Howard (2000), em sua etnografia sobre os Waiwai, argumenta que estes domesticam os elementos não-indígenas ao utilizá-los a seu favor⁸. O termo “Waiwai” significa “tapioca” e foi usado inicialmente pelos Wapixana, grupo considerado pelos Waiwai “semelhante por oposição”⁹, sendo usado depois tanto por guias Wapixana quanto por viajantes e missionários. Hoje o termo “Waiwai” é “utilizado para se referir tanto ao núcleo original como aos membros das aldeias agregadas, onde a língua waiwai predomina” (Howard, 2000: 30). As aldeias Waiwai contam com uma população de cerca de 1.600 pessoas, de diversos grupos Waiwai; entre eles estão os Waiwai originários, os Parukwoto, os Tarumá, os Mawayana, os Xerew, os Katuena, os Tunayana, os Cikana e os Karafawyana. Howard aborda o processo de “waiwaização” de outros povos, que originariamente não faziam parte do povo Waiwai. Este dado é de extrema importância para o argumento da autora, que objetiva, em seu artigo, explorar não somente o modo como acontece a manipulação dos bens ocidentais acessados pelos Waiwai, mas também a relação entre este povo e outros povos ao longo do tempo. Assim, não somente as relações entre indígenas e brancos são analisadas, mas também relações de troca inter-étnicas entre os povos indígenas.

Taukane (1999), ao se debruçar sobre a história da escola em seu povo – Kurâ-Bakairi – descreveu como esta instituição esteve fortemente ligada aos interesses de “civilizar” os Bakairi. A partir de então, a autora lançou mão de pesquisa histórica e etnográfica para apontar as características da escola anterior, explicitamente colonizadora, e a “escola no projeto de Futuro”, defendida pelos Bakairi no momento de escrita da sua dissertação, como apontado no seguinte trecho:

Os professores Kurâ-Bakairi e nós todos, de um modo geral, somos muito envolvidos com a escola e sentimos que temos uma grande

⁸ Howard não define o conceito de domesticação precisamente, entretanto, a leitura do seu artigo leva a esta interpretação.

⁹ Categoria referente ao sistema de parentesco Waiwai.

responsabilidade em relação a educação escolar. A escola deixou de ser para nós apenas um prédio no qual antigamente a gente não tinha liberdade e que fazia parte do complexo do Posto Indígena, com o seu encarregado karaíwa. Hoje ela é parte do nosso projeto de futuro. (Taukane: 181)

Ainda sobre domesticação da escola relacionada à história desta instituição, Collet (2006) também trabalhou com o povo Bakairi. A autora discutiu o histórico da educação escolar deste povo, relacionando-o à educação numa perspectiva ampla, analisando também os processos educativos junto ao sistema de parentesco. Collet, conclusivamente, defende que o que interessa é “não apenas dizer que a domesticação é mútua e que os Bakairi não ficaram passivos no processo de integração à sociedade brasileira, mas fundamentalmente, entender como eles realizaram essa apropriação” (Collet, 2006, 353). Importante ressaltar que os Bakairi, defende a autora, forjam sua identidade a partir da “transformação” em “outro”. No caso da escola, isto se configura na afirmação dos Bakairi de que esta instituição deve ser mais parecida possível com a escola não-indígena, pois, caso contrário, se considera uma discriminação. Tal questão ainda não se encontra aprofundada nesta pesquisa, mas, certamente, conclusões como a de Collet são de extrema importância para indicar a complexidade existente em torno do processo de domesticação da escola pelos indígenas.

A domesticação da escola pelos Kiriri é abordada neste trabalho com uma aproximação da concepção sobre as escolas indígenas enquanto “espaços de fronteira”¹⁰, ou seja, de troca de conhecimentos entre indígenas e não-indígenas. Diante do contexto de luta por uma Educação Escolar Indígena efetivamente intercultural e diferenciada, como o povo Kiriri tem tratado o universo escolar? Esta questão se relaciona diretamente com a perspectiva analítica presente nesta pesquisa.

Não é uma postura nova, nem na etnografia nem em outras áreas do conhecimento, historicizar o contexto de escolas indígenas quando estas são estudadas¹¹. Ao mesmo tempo, há um enfoque cada vez maior na formação de professoras e professores

¹⁰ Tassinari defende que a escola indígena é um “espaço de fronteiras”, por contar com elementos tanto indígenas quanto não-indígenas em sua constituição. Ver em Tassinari apud Félix (2007).

¹¹ Ver, por exemplo: Taukane (1999), César (2002), Collet (2006) e Weber (2006).

indígenas em metodologia histórica (Lopes e Silva, 2001). Nesta pesquisa, opto pelo uso da antropologia histórica com o objetivo de não tratar o objeto aqui adotado de maneira estanque e, em certa medida, abstrata. A história da escola Kiriri passa a ser um ponto importante da observação, buscando aprofundar o entendimento do que é a educação e escola para os Kiriri hoje. Para Peter Gow, “a constante evocação do passado na vida dos nativos deve ser referida a seus próprios valores” (Gow, 2006).

Defendo que, para entender o que é a escola para os Kiriri, é necessário compreender como esta instituição foi implantada entre eles. Esta opção visa minimizar a fragmentação do olhar entre elementos diacrônicos e sincrônicos ¹². A escola Kiriri não está isolada no “tempo presente” e nem “perdida no passado”.

A EDUCAÇÃO KIRIRI PARA ALÉM DA SALA DE AULA: ALGUMAS DISCUSSÕES E DADOS PRELIMINARES ¹³

Sobre as relações de aprendizado extra-escolares entre este povo, Bandeira (1972) apontou uma responsabilidade dos pais em relação ao ensino de “suas artes” às crianças. Entretanto, no caso do ensino de instrumentos, caso seu pai não soubesse, era possível que o filho aprendesse com um mestre. O mesmo acontecia em relação a aprendizados tidos como femininos, tais como costura e tecelagem (de rede), que eram aprendidos, normalmente, com as mães. A habilidade de fazer louça era transmitida somente de mãe para filha, se a mãe não dominasse a feitura de louças, sua filha não poderia aprender. Bandeira encontrou um caso de exceção, em Cacimba Seca, onde o ofício foi aprendido com uma tia, o que se configurou como uma adoção por conta disso. O cuidado com as crianças era compartilhado entre o pai e a mãe e os castigos corporais algo pouco comum (Bandeira, 1972: 71).

¹² Penso que tanto a educação e a escola Kiriri atuais não são algo isolado no tempo presente. Desse modo, não somente uma análise diacrônica interessa aqui, mas também a sincronicidade de como a educação e a escola Kiriri se consolidaram ao longo do tempo e como acontece a constituição das concepções nativas em torno destas.

¹³ Nesta parte do texto, as categorias nativas serão escritas em negrito para facilitar a compreensão.

A relação da escola Kiriri com a comunidade, com os espaços tradicionais de aprendizado, é apontada por Macêdo (2009) a partir do depoimento da professora Yema Kiriri, que argumenta: “as escolas asseguram a cultura e a “tradição” com firmeza”. Todavia, quais as questões relacionadas à noção de tradição em questão? Adota-se uma noção de tradição essencialista ou que considere a relação entre a cultura, tradição e escola como algo dinâmico? Em campo, duas situações observadas exemplificam tal questão. Em conversa com o cacique Lázaro, no núcleo de Mirandela, este expôs que a escola poderia estar mais próxima das “coisas de índio”, o que, para ele, significaria o não uso da farda e a utilização de espaços diferentes da sala de aula para a realização das aulas, como exemplo, embaixo de uma árvore. A outra situação ocorreu no núcleo de Araçá: um diálogo entre o cacique Manoel e as professoras indígenas sobre a realização da festa de final de ano em dezembro de 2009. Após a fala de uma das professoras Kiriri, na qual esta defendia que se a festa não acontecesse no espaço da escola, não seria uma festa escolar, o cacique argumentou que a festa poderia ser realizada na Baixa da Cangalha com uma dimensão maior, pois seria uma festa da comunidade com o apoio da escola.

O uso de plantas no processo de aprendizado é apontado como alternativa para quebrar a contradição existente no processo de aprendizado que descarta a experiência e, dessa maneira, desconsidera os universos cosmológicos indígenas (Belaunde, 2010). A discussão da autora me pareceu ainda mais pertinente devido a uma experiência em campo. Fui com Dona Odisse, senhora Kiriri que mora em Mirandela, e sua filha Paula, professora indígena, para a roça da família. No caminho da volta, me mostraram uma série de plantas diferentes. Num certo momento, aproximei uma folha do nariz para sentir o cheiro e tentar lembrar com mais facilidade depois da planta. Daí, Paula falou: “você não vai sentir o cheiro assim, é preciso amassar”. Naquele momento, percebi que não adiantava todo o esforço mental para catalogar de uma só vez aquela imensa quantidade de plantas, somente uma experiência contínua para memorização efetiva da identificação e função daquelas plantas.

Sobre a relação das plantas com o aprendizado entre os Kiriri, é necessário destacar a importância tanto de certas plantas para o campo religioso quanto do campo religioso para a “cultura Kiriri” e para as escolas Kiriri.

Ao tratar sobre educação de maneira mais ampla, ou seja, para além da sala de aula, os informantes se referem frequentemente à *educação na roça* e ainda mais corriqueiramente à *educação na família*. Sobre a primeira, uma das falas, após descrever o “estudo na roça” com os pais, destaca “o que eu colhia do mato [...] era o meu de comer”. Quanto à segunda, está presente na fala de todos os informantes entrevistados, seja se referindo a importantes aprendizados em suas histórias de vida, diretamente relacionados à experiência familiar ou de maneira genérica, como na fala do cacique Manoel: “cada família tem a sua maneira de fazer sua educação própria dentro da família, e isso é bom”.

No campo da *ciência espiritual*, é possível traçar uma série de relações a partir das informações acessadas nas entrevistas e da observação participante. Um dos homens entrevistados, que se apresenta como *índio mais velho*, defende que dentro da aldeia as coisas devem acontecer “no ritual indígena Kiriri”. Ao mesmo tempo, as falas dos outros informantes indicam associações entre *obrigações rituais* e vida escolar e apontam o “espaço onde acontece o ritual” enquanto espaço educativo.

Quando a discussão passa para o campo da escola indígena, esta é defendida como algo imprescindível para a *luta* indígena. As informações analisadas nas entrevistas indicam um vínculo entre escolarização indígena e autonomia indígena, principalmente quando se trata de *burocracia*. Normalmente, as referências à *burocracia* se direcionam aos entraves na *nossa administração*, ou seja, na gestão escolar.

A escola indígena é defendida também enquanto espaço de *encontro* e de *convivência*, havendo uma diferenciação entre estes dois termos. Enquanto espaço de *encontro*, ou seja, de articulação entre os professores que querem trabalhar juntos em prol da escola e da educação Kiriri. Ao mesmo tempo, é vista como um espaço de *convivência*, que faz com que as pessoas, principalmente os jovens, possam se ver com mais frequência, se relacionar e namorar. Assim, se minimiza uma questão que o cacique aponta como um

problema: o casamento entre indígenas e não-indígenas. A fala abaixo exemplifica a relação entre os conhecimentos internos e externos ao universo da aldeia: “A escola é um lugar aonde a gente pode encontrar um colega que queira trabalhar junto dentro da comunidade e fora da comunidade, [...] um ambiente agradável, [...] é um lugar pra gente aprender” (Entrevista com Zezinho, diretor das escolas do grupo Kiriri de Cantagalo, núcleo Araçá, abril de 2010). Nesta fala, a escola é apontada como espaço “fronteiriço”. Desse modo, a domesticação da escola pode ser vista como algo concreto a partir do momento em que tal instituição reúne elementos presentes “dentro e fora da comunidade”.

Quando o assunto é “aprendizado mais importante na vida”, o enfoque é dado em questões relacionadas à *educação na família*. Entretanto, também houve referência à educação escolar, como ilustra bem a seguinte frase: “pra mim tudo foi importante, tanto na vida escolar como na vida toda”. É importante ressaltar que as respostas neste campo não costumam ser diretas, ou seja, não costumam se desencadear elencando de cara um aprendizado apenas, mas elencando uma série de questões e depois enfatizando apenas uma.

Sobre os professores indígenas, é unânime o discurso de que é uma vitória o fato de que hoje todos os professores e professoras são indígenas. O domínio de conhecimentos indígenas e não-indígenas é apontado como atribuição dos professores e professoras indígenas pelo cacique Manoel.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas nas escolas indígenas, a maioria das questões apontadas, na fala de todos os informantes, diz respeito à estrutura física (tais como a inexistência de bibliotecas e de computadores), à falta de material didático, necessidade de uma maior formação de professores ou que os capacite para lidar com instrumentos burocráticos.

Ao mesmo tempo, quando se fala das escolas Kiriri, também são apontadas conquistas, tais como o novo pavilhão de aulas da Escola Municipal Indígena Marechal Rondon, no núcleo Araçá e a implantação do 1º ano do ensino médio na mesma escola.

São bastante recorrentes as falas sobre as condições de estudo no passado, dos pais, mães, avôs e avós, relacionando-as a uma série de dificuldades. Entre estas, é central à distância a ser percorrida para chegar à escola e as situações de preconceito e perseguição dos brancos neste caminho. Desse modo, quase todas as pessoas entrevistadas apontam frases de quando os mais velhos tinham que pagar escola e *ir de a pé* uma longa distância. A necessidade de *sustento da família* também é recorrentemente referenciada, por vezes como motivo que impedia que os pais pudessem se dedicar à escola ou pela crença de que era o *trabalho na roça* que ensinava de fato, ou seja, de que não era tão importante para os filhos o estudo.

É um consenso nas falas das pessoas entrevistadas a importância de que cada vez mais indígenas possam ter acesso ao ensino superior. Entretanto, é ressaltada a necessidade de não se deixar levar pela *vaidade*, ou seja, não deixar os costumes do povo Kiriri em detrimento dos costumes dos brancos. Ao mesmo tempo em que se encontram falas genéricas de situações nas quais indígenas se deixam levar pela *vaidade*, também se encontra uma fala de que isto nunca aconteceu. O cacique Manoel ressalta o interesse em ter indígenas graduados para evitar situações em que possam ser *enganados*. Hoje, há professoras e professores Kiriri que terminaram o ensino superior em faculdades particulares de Ribeira do Pombal, que estão cursando a Licenciatura Intercultural de Educação Indígena da Universidade Estadual da Bahia ou cursos superiores à distância.

Quando a questão é a relação entre os Kiriri e o governo no que diz respeito à escola, são apontados, em todas as entrevistas aqui referenciadas, problemas com a *burocracia*. São exemplos citados: a dificuldade de reconhecimento da categoria de professor indígena, a falta de credibilidade que as lideranças acabam tendo quando repassam pra comunidade promessas feitas pelo governo e, de maneira “indireta”¹⁴, o processo em relação à Coelba, que está há dez anos na justiça.

¹⁴ Quando acompanhei uma reunião no meio do Toré em Mirandela, fevereiro de 2010, o processo com a Coelba foi discutido, sendo muito clara a relação entre este e a afirmação da etnicidade Kiriri. A empresa utilizou na justiça o argumento de que não deveria ser obrigada a pagar indenização, visto que, para a empresa, não havia índios dentro da Terra Indígena Kiriri. O argumento utilizado foi de que os Kiriri não são índios por vestirem “roupa de branco”, segundo as lideranças que expuseram a situação do processo.

A escola não-indígena é descrita como um espaço que pode contribuir para a perda da identidade indígena. Uma série de situações de discriminação estão presentes nas falas dos informantes, tanto sobre experiências dos mais velhos na ida para a escola fora da aldeia, quanto sobre experiências dos mais jovens, que voltaram à aldeia com a ampliação da oferta de séries dentro da Terra Kiriri.

Sobre afirmação étnica, quando se trata do ensino de 5° a 8° séries, a implantação desta fase escolar na aldeia é descrita enquanto uma conquista, pois a oferta de tais séries era um *sonho*, visto que os jovens tinham que ir pra cidade, contatavam a escola não-indígena e acabavam se afastando dos costumes Kiriri. Além disto, muitos adultos e mais velhos também tiveram que estudar na escola indígena por conta da não-oferta destas séries dentro da aldeia, o que se relaciona com vários relatos de situações de violência em relação aos indígenas. Desse modo, a oferta de 5° a 8° séries é defendida como um *espaço de convivência* que possibilita a construção de famílias, visto que os jovens se encontram cotidianamente e não se envolvem com os valores dos brancos, não-índios fora da aldeia. As referências ao ensino de 1° a 4° séries acabam se relacionando à não-oferta da fase posterior e à conseqüente saída para estudar em escolas não-indígenas. Pelo mesmo motivo, o início do 1° ano do ensino médio em Araçá é colocado como uma conquista, que possibilita a permanência de indígenas para estudar dentro da aldeia.

À GUIA DE CONCLUSÕES

Embora os resultados em torno da análise da domesticação da escolarização pelos Kiriri ainda não esteja consolidada, é possível traçar algumas relações. O enfoque dado à *identidade* nos discursos Kiriri ou a elementos referentes à *cultura Kiriri* está associado ao processo de reelaboração étnica. A associação entre esta reelaboração, chamada de *reafirmação*, e o processo colonizatório é recorrente, bem como a relação entre *tempo escasso*, antes da retomada do Território Kiriri, e condições de vida difíceis. A escola é defendida como instrumento para uma maior autonomia indígena, principalmente quando são discutidas questões referentes à relação com o governo, o que traz críticas à *burocracia*.

Um outro dado importante é relação direta entre escola não-indígena e situações que contribuem para a perda ou enfraquecimento da identidade indígena. Desse modo, a apropriação da escola é importante para garantir um espaço no qual a identidade indígena não somente seja respeitada, mas valorizada e afirmada. Assim, os indícios e resultados preliminares que levam à discussão da domesticação da escola pelos Kiriri estão presentes não somente no que se pôde observar sobre a educação e escola Kiriri, mas também nos relatos sobre escola não-indígena.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Os Kariris de Mirandela: Um grupo indígena integrado. **Estudos Baianos No. 6**. Salvador: UFBA/Séc de Educação e Cultura do estado da Bahia, 1972.

BELAUNDE, Luisa Elvira. Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas em la Amazonía peruana. In.: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 1-14, jan./jun., 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASILEIRO, S. **O Processo Faccional no povo indígena Kiriri**. Salvador: Dissertação apresentada ao mestrado em Sociologia da UFBA, 1996.

CARVALHO, Ana Magda. **Gestão Ambiental Kiriri: etnografia, história e ambiente**. Salvador: Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, 2004.

CÉSAR, América Lúcia Silva. **Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha**.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. **Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi**. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional, 2006.

DANTAS, B. G, SAMPAIO J. L, CARVALHO, R. M. G. de Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro: Um Esboço Histórico. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) **História dos Índios do Brasil**. São Paulo: FAPESB/SMC, Companhia das Letras, 2001.

FÉLIX, Cláudio Eduardo. **Uma escola para “formar guerreiros”: professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco**. Irecê-BA: Print Fox, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).



FREITAG, Bárbara. In: **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979 (Coleção Educação Universitária). 3 ed. revista.

GOW, Peter. Da Etnografia à História: “Introdução” e “Conclusão” de Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazônia. In.: **Cadernos de campo : revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia Social da USP** / [Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Antropologia. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social]. – Vol. 1, n. 1 (1991)-. São Paulo : Departamento de Antropologia/FFLCH/USP, 1991-[2006].

HOWARD, Catherine. A domesticação das mercadorias: estratégias Waiwai. In: ALBERT, Bruce & RAMOS, Alcida (Orgs.). **Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico**. São Paulo: UNESP-Imprensa Oficial do Estado, 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACÊDO, Sílvia Michele. **Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre índios Kiriri do sertão baiano**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da UFBA, 2009.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

PROFESSORES INDÍGENAS. **Nosso povo: leituras Kiriri: educação diferenciada na visão do povo Kiriri** / Secretaria da Educação. Salvador: MEC / FNDE / SEC / SUDEB, 2005 a. Livro do Aluno / Ensino Fundamental.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

SILVA, Aracy Lopes da. ‘Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização’. In: **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. Silva, Aracy L. da, Macêdo, AVL da, & Nunes, A. (orgs.). SP: MARI/FAPESP/GLOBAL. 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá, 1999.

WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do Rio Humaitá e a escola**. Rio Branco: EDUFAC, 2006

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS:

<<http://www.socioambiental.org.br>>. Acesso em 24 de outubro de 2008.

Recebido: 06/10/2011

Aprovado: 22/10/2011